

Wolf Hollerbach
University of Alaska

Lelia Villalobos
Elsa Atencio
Sherry Gapper

Universidad Nacional (Heredia, Costa Rica)

**TEORIA Y PRACTICA DE LA RESPUESTA FISICA TOTAL:
UN METODO PROMETEDOR
PARA ENSEÑAR LENGUAS EXTRANJERAS**

LETRAS 11–12 (1986)

El presente artículo es producto de un seminario sobre “Nuevos métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras”, ofrecido durante el segundo semestre de 1985 en el programa doctoral de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, de la Universidad Nacional, Costa Rica.

Lo condujo el profesor Wolf Hollerbach, de la Universidad de Alaska en Fairbanks. Los cuatro autores trabajaron juntos en el artículo, pero cada uno asume una responsabilidad especial, como sigue:

Hollerbach: Parte I, Bibliografía y Notas (excepto 7 y 8), Villalobos: Parte II, Atencio: Parte III y Notas 7 y 8; Gapper: Partes IV y V. (N. de autores).

I. Breve resumen teórico del método

Imagínese una clase en que los alumnos –niños, adolescentes o adultos– en vez de estar sentados en sus escritorios apuntando las explicaciones del maestro, saltan en un pie tapándose las orejas con ambas manos, o salen del aula para traer de la cocina de la escuela un tenedor; e imagínese que hacen todo eso y mil otras cosas por el estilo, en respuesta a órdenes que les da el profesor en inglés o en ruso, alemán o francés, japonés o chino, esquimal o bribri. ¿El caos? No, es más bien una clase de lengua extranjera impartida por el método Respuesta Física Total, o simplemente RFT.

RFT es un método de enseñanza elaborado por un psicólogo estadounidense, James J. Asher, profesor en la Universidad Estatal de San Diego, en California. En inglés se conoce como el método TPR, Total Physical Response. Este método, por extraño que parezca a primera vista, se sitúa, en términos de pedagogía teórica, en el ámbito de la “escuela activa” cuyos orígenes se encuentran en la obra de los Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Dewey y otros grandes pedagogos. El supuesto básico es simple: “se aprende haciendo”. Aplicado consecuentemente nos recuerda tomar en cuenta, además de la enseñanza, el aprendizaje; además del leer, el experimentar; además de la palabra, la acción. “Se aprende haciendo” redefine la educación, transformándola de una empresa puramente intelectual en una que involucra la totalidad del ser humano. Esta convicción filosófica, RFT la comparte con la escuela activa.

El método se basa también en investigaciones en el funcionamiento del cerebro. No es posible pormenorizar aquí las implicaciones de esos trabajos científicos para una teoría general del aprender y

la pedagogía particular de lenguas. Pero conviene resumir, aunque sea muy sumariamente, los hechos e hipótesis que más nos interesan: 1) el hemisferio izquierdo del cerebro procesa informaciones por análisis, elemento por elemento, orientándose hacia los componentes, mientras que el hemisferio derecho las procesa por síntesis, globalmente, orientándose hacia el conjunto total; 2) los dos hemisferios en vez de oponerse, más bien se complementan: aprender una lengua involucra el hemisferio izquierdo en cuanto a los elementos verbales y el hemisferio derecho en cuanto a la percepción de conjuntos (Williams, 1983, p. 24), en particular relaciones semánticas (Krashen, 1981, p. 81) y su traducción en acciones (Asher, 1982, p. 22 y ss.), 3) aunque cuenta fuertemente con el hemisferio izquierdo, el aprendizaje de una lengua extranjera (o, como se dice a menudo, de una "segunda lengua", L_2) parece apoyarse, en términos relativos, más ampliamente que el de la lengua materna (L_1), en el procesamiento por el hemisferio derecho (Krashen, 1981, p. 78), 4) hay cierta evidencia de que informaciones presentadas al hemisferio derecho, es decir como conjuntos globales, se introducen a la memoria a largo plazo más directa y seguramente que las presentadas analíticamente, al hemisferio izquierdo (Asher, 1982, pp. 43-44).

El involucramiento del hemisferio derecho es precisamente lo que el método RFT pretende lograr (Asher, 1982, p. 24). La idea central es sencilla: traducir informaciones verbales expresadas por medio de órdenes, dadas en forma imperativa, inmediatamente en acciones físicas. Estas son algo así como un truco, un mecanismo con doble función. Por un lado, la acción física "tranquiliza", por así decirlo, la mente analítica, y por el otro facilita la aceptación del material lingüístico en su totalidad, en su estructura sintáctica y semántica¹. Además activa, claro está, las fuerzas motrices del alumno, las cuales se reconocen desde hace mucho tiempo como factores importantes del aprender (Asher, 1982, pp. 3-4; Williams, 1983, p. 150).

Pero hay más: un aprendizaje que procede por acciones, de par-

1. RFT - como otros métodos contemporáneos - preconiza un mínimo de explicaciones formales y explícitas, lo que presupone que el estudiante elabore, conscientemente o no, el funcionamiento de las estructuras. Muchos profesores quizá duden de la practicabilidad de ese precepto, observando diariamente que sus alumnos son o se creen incapaces de tal elaboración. Una solución sería posiblemente una enseñanza estrictamente remedial de la gramática: se impartiría sólo sobre demanda y, simbólicamente, fuera de la clase regular; véase también la nota 4. Después de cincuenta o más horas, alumnos adultos parecen estar listos para recibir más enseñanza sistemática de la gramática (Asher, 1982, p. 45).

te del profesor y de los alumnos, contribuye a bajar, en el aula, el nivel de tensión emocional. Las relaciones son, en vez de autoritarias y distantes, llenas de mutuo respeto e incluso de afecto. Hoy se reconoce casi universalmente que un alto nivel de ansiedad, por cualquier motivo, tiende a ser un serio obstáculo (Krasen, 1981, pp. 29 y ss., p. 38): bloquea no solamente la *producción* en L_2 (el *output*), sino también —y eso es quizá aún más importante— la *recepción* de L_2 (el *input*). Esta última consecuencia se ha descrito por medio del concepto del “filtro afectivo” (Krashen, 1981, p. 22, p. 110) que funcionaría como un filtro óptico: si débil, permite el paso de mucha luz=información lingüística; sí, por el contrario, es fuerte, la obstaculiza e impide. El importante efecto relajador de RFT explica también por qué un número creciente de profesores de L_2 que enseñan con otros métodos han integrado actividades del tipo RFT en sus clases. Pues RFT se ofrece sea como método integral, sea como estrategia particular de enseñanza (Asher, 1982, p. 46). Utilizado en una u otra forma, RFT promete resultados excelentes, comprobados por una serie de experimentos llevados a cabo con alumnos de edades muy variables (Asher, 1982, pp. 4-16).

Además de lo ya dicho, hay que exponer muy brevemente otros dos o tres principios en que se fundamenta RFT. El último y más importante objetivo es el de capacitar a los alumnos a comunicar en L_2 . El método parte, no obstante, del principio de que el comprender precede el hablar. Una implicación importante es que el profesor nunca debe forzar al estudiante a hablar, que el estudiante —como el niño que aprende su lengua materna— hablará cuando esté listo. Esta convicción la comparte RFT con toda una corriente internacional conocida como “pedagogía de la comprensión”. Por el contrario, lo que podría llamarse la “pedagogía de la producción”², igualmente fuerte, critica esa posición como lenta e ineficaz: la experiencia escolar no sería comparable a la inmersión total por la cual aprende a hablar el niño. Ante esa objeción, los partidarios de RFT presentan evaluaciones formales que parecen mostrar que sus alumnos son tan buenos en producción y mejores en comprensión que los formados con métodos que insisten en la producción desde el comienzo mismo³. Más y qui-

2. La “pedagogía de la producción”, en la actualidad, se asocia con una serie de corrientes internacionales, sobre todo con el conocido y hoy más bien criticado método “audio-visual”, la corriente “funcional-nocional”, de proveniencia europea (Finocchiaro-Brumfit, 1983) y de la “proficiency”, de proveniencia estadounidense (James, 1985); también véase Brumfit-Johnson, 1979.
3. Argumentos, experimentos y resultados se presentan en Harris Winitz, “Comprehension

zá mejores experimentos serán precisos para comprobar la hipótesis subyacente que supone una transferencia abundante y positiva del escuchar al hablar durante el aprendizaje, (Asher, 1982, p. 6).

Otro principio fundamental es que la comunicación precede a la corrección. La mayoría de los métodos modernos, de filosofía “recepcionista” tanto como “produccionista”, aceptan y aplican este principio. Después de décadas de insistir en la corrección en detrimento de una fluidez productiva demorada o nunca alcanzada, se hace hincapié hoy en día en la comunicación. La corrección se presenta aquí como un problema secundario, de ajuste posterior y en gran medida automático. Frente al fenómeno de la “fossilización” (es decir, casos de alumnos que, después de haber alcanzado cierta facilidad para hablar, parecen impermeables a toda corrección e incapaces de progresar) muchos profesores permanecen escépticos y esperan más investigaciones⁴. Sea cual sea el caso, una cosa está clara: durante una actividad RFT, cualquier corrección que se haga —si parece imperativo hacerla en ese momento y no más tarde— debe ser tal que a) no aumente el filtro afectivo (Krashen, 1981, p. 33) y b) no interrumpa el flujo del aprendizaje-acción, es decir: simple, rápida, indirecta, sin explicación, por repetición o breve paráfrasis (Asher, 1982, p. 36).

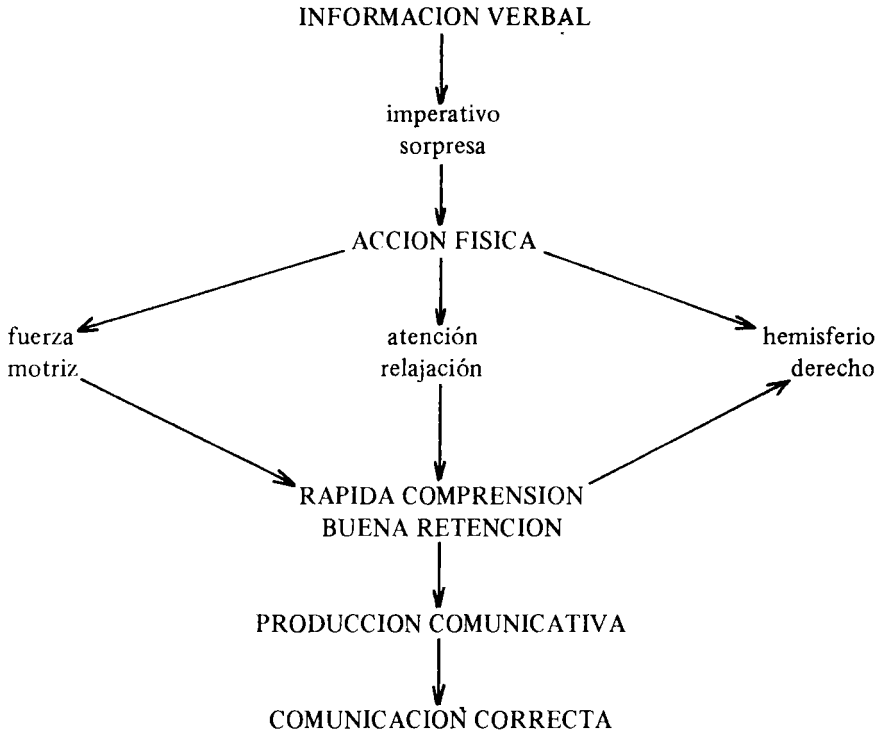
Finalmente hay que mencionar la importancia, para la clase de RFT, del factor ‘sorpresa’. La variedad es, como bien se sabe, uno de los principios pedagógicos más elementales; para un método como RFT que se apoya en una base operacional muy estrecha, es absolutamente crucial. Si las órdenes llegaran a ser previsibles, las acciones correspondientes se mecanizarían, la comunicación cesaría y con ella la adquisición de la lengua. Por eso importa introducir órdenes que sorprendan por ser insólitas (“¡Con el dedo escriba en la espalda de su amiga que usted la quiere!”), “¡Bote su libro de francés en el basuro ¡ — si éste está limpio. . .”), o por partir de falsas premisas (“¡Apague la luz para que veamos mejor!”— cuando está oscuro. . .), o por ser francamente falsas o imposibles (“¡Vaya a la secretaría y traiga un elefante azul!”). Tales órdenes, además de mantener a los alumnos en un estado de alerta ante el desafío de la comprensión, estimulan su imaginación en cuanto a cómo traducir una orden imposible en

and Production in Language Training”, pp. 105 ss., y James R. Nord, “Three Steps Leading to Listening Fluency”, pp. 75 ss., ambos en Winitz, 1981.

4. Para una discusión crítica de tal marginación de la corrección en el contexto del método “natural”, véase Higgs, 1985.

una acción que sea de algún modo adecuada; los invitan, cuando estén listos, a hablar, es decir, responder verbalmente cuando físicamente no lo pueden hacer.

Los principales parámetros del método RFT pueden resumirse en el siguiente diagrama:



RFT se ha criticado por ofrecer una base artificial —un imperativo seguido de la acción correspondiente— y demasiado limitada como para introducir todas las estructuras de la lengua, por no mencionar otros objetivos posibles de la enseñanza de L₂ (cultura, mejor comprensión de L₁, capacidad de análisis, flexibilidad para pensar, actitudes tales como tolerancia). Aunque el mismo Asher hace hincapié en la variedad de actividades (véase nota 10), se puede admitir que, hasta cierto punto, esta crítica es justificada. Pero aún así, parece que, utilizado como estrategia complementaria, RFT puede hacer importantes contribuciones hasta en los niveles avanzados de un programa universitario, como muestran las partes IV y V del presente artículo.

Y en el nivel inicial, es decir para la enseñanza de las estructuras básicas de la lengua, RFT, en su procedimiento fundamental y sus cuatro variantes, es un método prometedor, eficaz, fácil de aplicar y de bajo costo.

Una sistematización del procedimiento básico permite distinguir cinco etapas de actividad que corresponden a las cuatro fases didácticas (P=profesor; E=estudiante):

1) *Procedimiento básico*

Orden	P	– Presentación de nuevos elementos
Acción-modelo:	P	– Explicación (<i>no</i> verbal)
Acción-modelo:	P + E voluntarios	
Acción	: Clase	– Práctica
Acción	: E individuales	– Control

El procedimiento básico se aplica a palabras concretas y estructuras formal o semánticamente simples: presente de verbos, muchas preposiciones, sustantivos modificados por adjetivos o relativas, etc.

Las principales variantes aportan ampliaciones que permiten involucrar a los estudiantes como productores e introducir estructuras más complejas.

2) *Variante “Papel invertido”*

Procedimiento básico + orden E_1 a E_2 , o a P, seguida de la acción correspondiente.

3) *Variante “Acciones en serie”*

Orden : P a E_1

de (a) actuar y (b) ordenar a E_2

de (a) actuar y (b) ordenar a E_3 , etc.

En una serie de acciones rápidas se involucran así todos los estudiantes; la variante se presta al reforzamiento de materiales ya adquiridos.

4) Variante “Manipulación de objetos”

Orden : P a E de actuar físicamente sobre un objeto.

Esta variante introduce situaciones más allá de la sala de clase por la creación de otros ambientes: una cocina, una oficina, una calle, una cárcel, una nave espacial, etc.; se utilizan dibujos u objetos reales. También se ha propuesto para introducir conceptos abstractos como ‘justicia’, ‘amor’, ‘pereza’ por medio de tarjetas que llevan el vocablo. Ejemplo: “ ¡Entregue ‘justicia’ a Carlos!”. Esta aplicación sin embargo no debería considerarse más que un juego ocasional.

5) Variante “Doble acción”

Orden₁ : P a E₁ de ejecutar una acción *física* +

Orden₂ : P a E₂ de ejecutar una acción *verbal* relativa a la acción física.

La acción verbal es la descripción de la acción física; está con ella en una relación sea temporal, sea condicional. Los ejemplos siguientes ilustran algunos casos:

Temporal, presente progresivo:

P a E₁ : “ ¡Vaya despacio hacia la puerta!”

P a E₂ : “ ¡Describa lo que está haciendo E₁!”

Temporal, pasado:

P a E₁ : “ ¡Vaya despacio hacia la puerta!”

P a E₂ : “ ¡Describa lo que hizo E₁!”

Temporal, futuro:

P a E₁ : “Después de un rato, ¡siéntese!”

P a E₂ : “ ¡Describa lo que hará E₁!”

Condicional, real:

P a E₁ : “Si yo apago la luz, ¡siéntese!”

P a E₂ : “ ¡Describa lo que hará E₁ si yo apago la luz!”

En la última parte del presente trabajo se discute una posibilidad interesante de desarrollar la variante “Doble acción”: se combina RFT con minidiálogos y actuaciones con el fin de practicar la expresión de condiciones irreales.

Los cuatro informes que siguen describen varios experimentos con el método RFT. El primero presenta una clase de inglés de quinto grado de enseñanza primaria; los otros tres, cursos en el nivel universitario. El segundo analiza una presentación en una lengua reputada muy difícil, a saber el ruso; el tercero explora el potencial de RFT en un nivel ya no básico; y el cuarto, finalmente, impulsa el método más allá de sus límites para crear situaciones relevantes e inmediatamente accesibles.

El equipo de redacción espera que esas exposiciones logren propagar más el conocimiento de RFT que, como métodos básico, o como estrategia complementaria, es a la vez eficaz y motivador, simple y económico, y de fácil adaptación a muchas situaciones pedagógicas y a cualquier grupo de alumnos. Ojalá que, ante una forma nueva de enseñar, los profesores de L_2 se convenzan de que, en el desarrollo profesional también SE APRENDE HACIENDO.

II. Una clase de Inglés para niños

GRUPO EXPERIMENTAL. Los estudiantes que participaron en la experiencia son niños de quinto grado, entre diez y once años de edad, asisten a una escuela pública y reciben una hora de inglés por semana. Antes de su primer contacto con RFT, los alumnos habían aprendido unas ochenta palabras aparte de ciertas expresiones, números y colores.

PRIMERA ACTIVIDAD. Al inicio la profesora reafirmó, por un breve repaso, algunas palabras como ‘ventana’, ‘puerta’, ‘cerrar’, ‘abrir’. Luego les solioitó que estuvieran atentos a lo que se les haría a continuación. La actividad se llevó a cabo en cinco fases:

1) La profesora tomó una silla, la colocó frente al grupo y dijo: “Sit down!” (siéntese), con lo cual ella misma se sentó, enfatizando la acción. Luego dijo: “Stand up!” (póngase de pie) y se puso de pie: así varias veces. Luego: “Walk!” (camine), y caminó alrededor de la clase, siempre ejecutando la acción dramáticamente. Caminando se dirigió hacia la puerta: “Open the door!” (abra la puerta) y la abrió:

“Go to the window!” (vaya hacia la ventana), y lo hizo. Finalmente dijo: “Go to the chair and sit down!” (vuelva a la silla y siéntese), ejecutando las acciones correspondientes. Los alumnos practicaron lo anterior tres o cuatro veces.

2) La profesora y los estudiantes ejecutaron juntos las mismas acciones a medida que ella las ordenaba.

3) La profesora se limitó a ordenar las acciones para que los niños las realizaran sin su ayuda. Para esta fase, se dividió la clase en dos grupos. El primero ejecutó las acciones dirigidas por el profesor mientras el otro observaba.

4) Se efectuó la actividad en forma individual, siempre cambiando el orden de las acciones.

5) La profesora, por último, permitió a un voluntario darle órdenes a otro alumno⁵. Así se practicó el contenido de la lección varias veces.

SEGUNDA ACTIVIDAD. Se llevó a cabo la semana siguiente. Primero se hizo un breve repaso de lo visto en la primera sesión. Gradualmente fueron incluidas las órdenes siguientes que contenían varios elementos desconocidos:

- Raise your hands. (Levante sus manos)
- Lower your hands. (Baje sus manos)
- Raise your right hand. (Levante su mano derecha)
- Raise your left hand. (Levante su mano izquierda)
- Lower your right hand. (Baje su mano derecha)
- Lower your left hand. (Baje su mano izquierda)
- Stop. (Deténgase)
- Raise your right leg. (Levante su pierna derecha)
- Raise your left leg. (Levante su pierna izquierda)

Los alumnos al escuchar esta última orden, se sorprendieron enormemente al darse cuenta de que no podían levantar la pierna iz-

5. Recuérdese que esos alumnos ya habían estudiado el inglés por algún tiempo. Con principiantes se recomienda que se postergue la producción durante las primeras diez o veinte horas (Asher, 1982, pp. 13, 36, 50).

quierda manteniendo levantada la derecha, lo cual causó risa y comentarios entre ellos.

Esta actitud confirma que los estudiantes entienden lo que el profesor les ordena cuando tienen que ejecutar las acciones. A pesar de que los alumnos sabían que no podían ejecutar lo que se les pedía, lo intentaron para demostrar que en realidad sabían lo que estaban haciendo.

Los ejercicios continuaron así:

Raise your right hand and your left leg.

(Levante su mano derecha y su pierna izquierda)

Raise your left hand and your right leg.

(Levante su mano izquierda y su pierna derecha)

Lower your right hand and your left leg.

(Baje su mano derecha y su pierna izquierda)

Lower your left hand and your right leg.

(Baje su mano izquierda y su pierna derecha)

Open your mouth. (Abra su boca)

Touch your ear. (Toque su oreja)

Open your eyes. (Abra sus ojos)

Close your eyes. (Cierre sus ojos)⁶.

El procedimiento que se siguió era igual al que se utilizó en la primera clase, a saber: el profesor ordena una acción e inmediatamente la ejecuta, dos o tres veces, de acuerdo con las necesidades del grupo. La profesora invitó a los alumnos a ejecutar las acciones con ella. Luego se limitó a dar las órdenes para que los niños las realizaran sin su ayuda. Se llevaron a cabo de diferentes formas, primero en grupo de mujeres, luego un grupo de hombres y después parejas. Siguieron entonces presentaciones individuales. Y finalmente un estudiante tomó el lugar de la profesora; ordenó una acción a los compañeros, y éstos la ejecutaron. Con suficientes verbos, los mandos y su ejecución varían constantemente, lo cual hace más motivadora la sesión.

TERCERA ACTIVIDAD. En la sesión siguiente, se hizo un breve repaso general; sin embargo esta vez en forma algo diferente, pues se

6. Asher, 1982, p. 34, observa que es posible introducir de doce a treinta y seis nuevas palabras en una hora; debe tomarse en cuenta, por supuesto, la edad de los estudiantes, el tipo de palabras, la clase de estructuras gramaticales con que se trabaja, pero también variables como el programa de las lecciones anteriores, el nivel de energía en la clase el día en cuestión, etc.

emplearon actuaciones dramáticas y visuales con el objetivo de ayudar a los alumnos en la ejecución de las acciones. La profesora solicitó la ayuda de un voluntario al cual le ordenó: "Stand up, walk, open the door, go to the kitchen of the school and bring me a plate, a spoon and a fork." (Póngase de pie, camine, abra la puerta, vaya hasta la cocina de la escuela y traiga un plato, una cuchara y un tenedor) Efectivamente, aunque el estudiante no conocía las palabras *bring* (traer) y *kitchen* (cocina), cumplió con lo que se le pidió. Luego otro voluntario recibió la instrucción de: "Stand up, walk, take the utensils, walk, open the door, go to the kitchen and leave them there, say thank you to the persons and bring me a knife, a glass and a cup." (Póngase de pie, camine, tome los utensilios, camine, abra la puerta, vaya a la cocina a dejarlos, diga muchas gracias a quien se los facilitó y tráigame un cuchillo, un vaso y una taza). Otra vez, el alumno respondió positivamente. Hubo tres o cuatro intervenciones con el fin de reafirmar las palabras estudiadas. A continuación, la profesora condujo su clase de conformidad con lo que había planeado.

ANÁLISIS Y RESULTADOS. El experimento es bastante fácil de llevar a cabo, especialmente con niños. Es excelente como motivación; los alumnos se desenvuelven bien y participan activamente. El ambiente es ameno y las relaciones interpersonales tienden a ser más afectivas. El profesor debe estar dispuesto a ubicarse en el contexto de los estudiantes. Al inicio, es posible que su reacción sea de sorpresa y hasta de temor, pues la actividad les demanda comprensión y ejecución. Pero poco a poco adquieren confianza a medida que el profesor repite. Pronto, la clase participa activamente.

Los niños ríen, escuchan con detenimiento, ejecutan las acciones y, como recompensa, aplauden cada vez que se cumple una orden con éxito. En este experimento, RFT dio excelentes resultados en cuanto a la motivación de los alumnos y adquisición de las palabras y estructuras presentadas.

III. El ruso para adultos, por acciones

Para realizar este experimento con RFT se escogió el ruso, porque nadie en el grupo conocía esta lengua, ni siquiera la habían oído. Por lo tanto, era una excelente oportunidad de comprobar los resultados, sin que éstos se puedan atribuir a un aprendizaje previo.

CONTEXTO DEL EXPERIMENTO. Se trabajó con diez estudiantes de segundo nivel de la carrera de francés. Hubo dos sesiones de media hora cada una: en ambas ocasiones los estudiantes hubieran querido seguir más tiempo. Con un idioma tan poco transparente para un hispanohablante como es el ruso, el uso exclusivo de L₂ fue posible en esta etapa inicial porque se mencionaron sólo objetos cercanos y acciones fáciles de ejecutar; además, se hicieron muchos gestos.

Como el ruso tiene declinaciones, se considera indispensable no limitarse a dar órdenes, en las que las palabras aparecen declinadas (en este caso al acusativo y al dativo), sino también presentarlas al nominativo en algún momento de la clase. Se decía, por ejemplo, “Esto es una pierna”, “Esto es una puerta”, después de haber ordenado “Mire la pierna”, o “Camine hacia la puerta”. Si esto no se hiciera, los estudiantes podrían preguntarse si ‘pierna’, /nagá/⁷ en nominativo, es el mismo léxico que /nógu/ (acusativo) o /naguié/ (dativo). De este modo, por medio de diferentes ejemplos, se hizo hincapié en algunas terminaciones de las declinaciones, pero sin mencionar reglas gramaticales. Los alumnos, al comparar ellos mismos las distintas formas, empezaron a captar el funcionamiento.

ACTIVIDAD. Se escogió la variante “Papel invertido”. En la primera sesión, los estudiantes oyeron veinticuatro palabras totalmente nuevas para ellos (véase nota 6): diez sustantivos en singular, en tres casos diferentes: siete verbos, dos preposiciones, dos adverbios, un demostrativo, un pronombre personal y la palabra /stop/, ‘alto’, para indicar que debían terminar de efectuar una acción.

El material dado fue el siguiente:

pasmatrítie na aknó / na dvier / na stol / na stul.
 (Mire (n) la ventana / la puerta / la mesa / la silla.)
 pakazhýtie knígu / studenta / studentku.
 (muestre (n) el libro / al estudiante / a la estudiante)
 trógaitie rúku / nógu / stul / aknó /
 (Toque (n) la mano / la pierna / la silla / la ventana)
 idítie k prepavadátnitse / k dvieri / k stalú.
 (Camine (n) hacia la profesora / hacia la puerta / hacia la mesa)
 fstaváitie (Levánte (n) se)
 sadíties (Siénte (n) se)

7. Con el fin de facilitar la lectura, se transcribe en alfabeto español prestando del cirílico y del Fonético Internacional.

idítie býstra / miédlena (Camine (n) rápido / despacio hacia mí)
gavarítie (Hable (n))

Al final de cada grupo de órdenes (por ejemplo después de todos los mandos con el verbo 'muestre'), se le pedía a un voluntario que él a su vez les diera órdenes a sus compañeros y a la profesora, corrigiéndolo sólo cuando lo que decía era imposible de comprender⁸.

En los últimos minutos de la clase se hizo un repaso de todo el material visto. Ahí fue evidente la importancia de la actuación en la adquisición de L₂. la satisfacción de los estudiantes fue inmensa al darse cuenta que en media hora habían logrado comprender unas cuantas frases en ruso, sin traducción, sin esfuerzo, y divirtiéndose enormemente.

ANÁLISIS Y RESULTADOS. Tres semanas más tarde, sin que los estudiantes hubieran vuelto a tener contacto con el ruso, y sin actuación demostrativa de la profesora, se repitió el mismo material, con resultados sorprendentes: los alumnos comprendieron y actuaron correctamente la gran mayoría de las órdenes. De vez en cuando, alguno se equivocaba, y los otros lo corregían inmediatamente. Las únicas palabras que confundían fueron /stul / 'silla' con / stol / 'mesa', y /studiént / 'el estudiante' con / studiénka / 'la estudiante', que se parecen mucho.

Luego, siguiendo la misma variante que la primera vez, se presentaron seis términos nuevos (/stiená/ 'pared', /pol/ 'piso', /patalók/ 'cielo raso', /glazá/ 'ojos', /nos/ 'nariz' y /rot/ 'boca'), lo que constituyó un 80% del material ya visto y un 20% de vocabulario desconocido, proporción con la que se podría trabajar en clases ulteriores. Esas palabras se utilizaron con los verbos dados anteriormente.

Los resultados de la evaluación parecen sugerir que, efectivamente, RFT permite que los nuevos conocimientos penetren en la memoria a largo alcance. Además, con clases de este tipo, se puede motivar a estudiantes poco interesados, o que desconfían de sus capacidades para adquirir una lengua extranjera. Por lo tanto, es aconsejable incorporar actividades de RFT en cualquier clase de idiomas.

8. Normalmente no se les hubiera pedido a los estudiantes que dieran órdenes desde la primera clase; véase nota 5. Sin embargo, en este experimento, sí se hizo para comprobar hasta qué punto habían aprendido un material tan nuevo para ellos.

IV. Un experimento con estructuras complejas en inglés

Con el fin de observar la utilidad de RFT a nivel universitario, se preparó un experimento alrededor del significado y la estructura de *órdenes y declaraciones sobre órdenes*. Se escogió este tema no por ser especialmente apto para RFT, sino porque ése fue el que se estudiaba en aquel momento.

GRUPO EXPERIMENTAL. Se realizó el experimento con dos grupos de estudiantes del segundo semestre de *Inglés introductorio*, curso de expresión oral y escrita para futuros profesores de inglés. Entre ellos hay quienes han tenido mucho más contacto con el idioma extranjero que los demás. El grupo ya conocía distintas maneras de dar órdenes y pedir favores, como por ejemplo “Close the door” (Cierre la puerta) o “Would you mind closing the door?” (¿Cerraría Ud. la puerta?)

ACTIVIDAD. Pocos minutos antes de iniciarse el experimento, los estudiantes habían comenzado a practicar el uso de estructuras como:

I had her come. vs. I asked her *to* come. (Le solicité que viniera)
 I made her stop. vs. I told her *to* stop. (La hice parar)
 I let her leave. vs. I permitted her *to* leave. (La dejé irse)

Aunque habían estudiado el orden de los componentes, no entendían lo que significaba la oración. Por eso, se concluyó que RFT sería apropiada puesto que permite mostrar fácilmente lo que quieren decir y cómo se utilizan esas oraciones.

Para ilustrar el significado de los verbos estudiados, se ponen en yuxtaposición las estructuras ‘favor pedido u orden dada’ y la descripción posterior de lo hecho. Para cada forma se aplicó, pues, la variante “doble ‘acción’”: 1) una persona le pide algo a otra, 2) ésta realiza las respuestas física y verbal apropiadas, y 3) una tercera persona describe lo hecho.

Se demostró la técnica con el ejemplo siguiente:

Díálogo: P: “John, would you please close the window?”
 (Juan, ¿podría cerrar la ventana?)
 E: “Sure, I’d be glad to.” Y la cerró.
 (Sí, con mucho gusto)

P: "Thank you"
(Gracias)

Descripción: P: "Describe what happened".
(Describe qué ocurrió)

E: "You asked him to close the window".
"You had him close the window".
(Ud. le pidió que cerrara la ventana)

A continuación la practicaron los estudiantes:

Diálogo: E₁: "Go outside!" (Salga)

E₂: "Yes." (Sí) Y se retiró.

Descripción: P: "Describe what happened!"
(Describan lo que ocurrió)

E₃: "He told him to go outside."

E₄: "He made him go outside."

E₅: "He forced him to go outside."

E₆: "He ordered him to go outside."

(Lo obligó
a salir)

Según estos modelos, los estudiantes mismos crearon y representaron otras oraciones, al principio con la ayuda de la profesora, y luego solos⁹. Por ejemplo:

Pedido / llamado y acción físico-verbal

Descripción

1) Would you mind erasing the board?
(¿Podría hacerme el favor de borrar la pizarra?)

She had him erase the board
She asked him to erase it.
(Le dijo que le hiciera el favor de borrar la pizarra)

– I'd be glad to.
(Con mucho gusto)

2) – May I go to the restroom?
(¿Puedo ir al baño?)

She let him go to the restroom.

9. Sobre el uso de breves diálogos, Asher, 1982, p. 57, dice: "Creo que el hemisferio izquierdo no debería estar desocupado demasiado tiempo. Un remedio es permitirle participar por medio de breves diálogos que los estudiantes crean, sirviéndose de elementos adquiridos por el imperativo".

- | | |
|--|--|
| <p>-- Yes, you may.
(Sí, vaya)</p> | <p>She allowed / permitted him to go
the restroom.
(Lo dejó ir al baño)</p> |
| <p>3) -- Be quiet (Silencio)
Los estudiantes acataron
la orden.</p> | <p>He made them be quiet.
He told /ordered them to be quiet.

(Los hizo guardar silencio)</p> |
| <p>4) -- You should get a job. We
have no money to pay the
rent.
(Debes buscar trabajo. No
tenemos dinero para pagar
el alquiler)</p> <p>-- Okay, I'll start looking for
one today.
(Bueno, voy a comenzar a
buscar trabajo hoy mismo)</p> | <p>She persuaded / urged / got /
encouraged him to get a job.

(Lo convenció de que buscara tra-
bajo)</p> |
| <p>5) -- Would you like to go to
the movies with me?
(¿Le gustaría ir conmigo
al cine?)</p> <p>-- Yes, I'd love to.
(Sí, me encantaría)</p> | <p>He invited / asked her to go to the
movies.
(La invitó al cine)</p> |

Al comenzar esta actividad, la profesora se apoyó en los estudiantes más avanzados del grupo que captaron rápidamente de qué se trataba. En un grupo más homogéneo el profesor mismo daría el ejemplo.

ANALISIS Y RESULTADOS: Todos los estudiantes acabaron por usar las estructuras nuevas en forma correcta. Relacionaron la orden o el favor pedido con la acción correspondiente y distinguieron entre los matices semánticos de los verbos (por ejemplo, la diferencia entre 'had' y 'made').

Los estudiantes fueron evaluados en dos ocasiones. En la primera, una semana más tarde, se les dio varios diálogos escritos para que

describieran lo ocurrido. Demostraron un dominio adecuado tanto de las estructuras como del vocabulario. Sin más práctica, se los evaluó nuevamente un mes después; esta vez debían escuchar el diálogo y contestar por escrito. Los resultados fueron incluso mejores. Se puede concluir que RFT facilita una retención más duradera de las estructuras estudiadas, sobre todo en cuanto a la comprensión auditiva.

V. Más allá del método

Se reconoce generalmente que RFT es ideal para trabajar con niños o principiantes (adolescentes o adultos). Para comprobar la eficacia de estas técnicas en un nivel superior, se preparó un experimento con estudiantes universitarios avanzados¹⁰, sobre el *modo potencial*. En cuanto a motivación y adquisición el resultado fue mejor que lo esperado.

GRUPO EXPERIMENTAL. En su tercer año de la carrera de inglés, los estudiantes siguen su último curso de gramática para perfeccionar el conocimiento de aquellas estructuras que todavía no dominan adecuadamente. En lo posible, la práctica se hace de forma comunicativa y con temas específicos. Antes de realizar el experimento, se habían reexaminado y practicado las reglas del uso de las formas potenciales.

ACTIVIDAD. Se organizó el grupo de quince estudiantes en un círculo sin dar explicación alguna previa a la actividad. Súbitamente la profesora efectuó una acción inusitada; luego les pidió a los estudiantes que la comentaran, usando una de las estructuras potenciales. Por ejemplo, tomando la sombrilla de una de las estudiantes, y a punto de golpearla con ella en la cabeza, la profesora se detuvo y les dijo a todos: "Tell me what would have happened if I actually had hit her" (Díganme qué hubiera pasado si realmente la hubiera golpeado). Hubo gran cantidad de respuestas creativas en las cuales se utilizaron todas las estructuras potenciales, incluso oraciones inesperadas como: "If you had killed her, you would have had to go to jail" (Si la hubiera matado, Ud. habría tenido que ir a la cárcel). O "If I were her, I

10. "...no proponemos sólo una estrategia para aprender. Aún cuando el imperativo es el formato primario o secundario de la enseñanza, la variedad es crítica para mantener el interés continuo de los estudiantes. El imperativo es potente para facilitar el aprendizaje, pero debería usarse en combinación con muchas otras técnicas. La combinación óptima variará de un profesor al otro, y de una clase a la otra", Asher, 1982, pp. 39 ss.

would have defended myself” (Si yo fuera ella, me hubiera defendido).

A continuación se practicó lo mismo con otras acciones inesperadas no completas, tales como:

casí besar a uno de los estudiantes; despedirse de los estudiantes e irse del aula con los cuadernos de uno de ellos; quitarle el zapato a uno de los estudiantes y comenzar a guardarlo en la bolsa.

Una vez iniciada la práctica, los estudiantes mismos pueden planear y realizar estas acciones siempre y cuando sea activo el ritmo de la clase.

Esta y otras experiencias con RFT, en niveles avanzados, sugieren que conviene comenzar por explicar y practicar brevemente las estructuras en cuestión de manera tradicional. Así es posible orientar a los estudiantes hacia el tipo específico de oración que deben producir. Sin tal orientación, tienden a limitarse al uso de las estructuras más simples; de las que se sienten más seguros.

ANÁLISIS. A pesar de que se introdujo la actividad RFT en la última parte de una sesión de tres horas, los estudiantes, motivados por el cambio de metodología, volvieron a concentrarse y aprovechar la práctica. Al relacionar la gramática con una acción, lograron visualizar lo que significan las formas potenciales. Los estudiantes dieron respuestas y comentarios inesperadamente variados en construcción tanto como en contenido. Otra apreciable ventaja fue que todos lograron usar las estructuras de una manera más libre y automática. Concentrándose en la comunicación de sus ideas acerca de lo ocurrido, usaron de paso, por así decirlo, la estructura adecuada.

Se recomienda RFT con estudiantes avanzados, sobre todo cuando se resisten a utilizar cierta construcción o no la aplican bien. En la actividad descrita más arriba, numerosos estudiantes emplearon estructuras a la vez más complejas y más apropiadas que las que habrían usado si hubieran planeado lo que iban a decir.

Bibliografía selecta

Los siguientes títulos sirven de primera introducción al método RFT en el contexto más amplio de la discusión que actualmente se lleva a cabo acerca del método llamado "natural", así como acerca de la pedagogía de "la comprensión" en oposición a la de "la producción".

James J. Asher, **Learning Another Language Through Actions. The Complete Teacher's Guide Book**, Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Prod., 2nd ed. 1982*

James J. Asher, Jo Anne Kusudo, Rita de la Torre, "Learning a Second Language Through Commands: the Second Field Test", **Modern Language Journal** 58 (1974): 24-32.

C.J. Brumfit, K. Johnson, eds., **The Communicative Approach to Language Teaching**, Oxford: Oxford Univ. Press, 1979.

Mary Finocchiaro, Christopher Brumfit, **The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice**, Oxford: Oxford Univ. Press, 1983.

Theodore V. Higgs, "The Input Hypothesis: An Inside Look", **Foreign Language Annals** 18, 3 (1985): 197-203.

Charles J. James, ed., **Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond**, Lincolnwood, Ill.: National Textbook Co., 1985.

Stephen D. Krashen, **Second Language Acquisition and Second Language Learning**, Oxford: Pergamon Press, 1981.

Valerian A. Postovsky, "Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning", **Modern Language Journal** 58 (1974): 229-239.

J. Reeds, H. Winitz, P. García, "A Test of Reading Following Comprehension Training", **International Review of Applied Linguistics** 15 (1977): 307-319.

Contee Seely, "Total Physical Response is More Than Commands At All Levels", **Cross Currents** IX, 2 (1982): 45-65.

Linda V. Williams, **Teaching for the Two-Sided Mind**, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1983.

Harris Winitz, ed., **The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction**, Rowley, Mass.: Newbury House Publ., 1981.

H. Winitz, J. Reeds, "Rapid Acquisition of a Foreign Language (German) by the Avoidance of Speaking", **International Review of Applied Linguistics** 11, 4 (1973): 295-317.

* El libro puede obtenerse directamente de la editorial: P.O. Box 1102, Los Gatos, CA, 95031, E.E. U.U.